

Kojanitz László

A közoktatás dilemmái

A „jó minőségű” tudáshoz vezető, tanulóközpontú iskola

Az, hogy mit tekintünk „jó minőségű” tudásnak, ugyanúgy érték- és kultúrafüggő ítélet, mint az, hogy ki mit tekint „sikeres társadalomnak” vagy „sikeres életnek”. Tehát bármilyen gyakorlatiasnak tűnik az a célkitűzés, hogy az iskola azokat az ismereteket közvetítse és azokat a képességeket fejlessze, amelyek az egyén és a társadalom sikerességéhez leginkább szükségesek, a feladat megoldása során nem lehet eltekintetni a közvetítendő értékrendszer és kultúra meghatározásának problémájától.

A lapvető kérdés, hogy a közoktatást az egyéni képesség- és személyiségfejlesztés önzetlen eszközének vagy a folyamatosan változó munkaerőpiaci igények kiszolgálójának tekintem-e elsősorban. Ám a „jó minőségű” tudásnak van egy olyan értelmezési lehetősége is, amely a minőséget a tudás eredményes felhasználhatósága alapján közelíti meg. Egy ilyen meghatározás célja a tanítás-tanulás összetett tevékenységrendszerének hatékonyabbá tétele.

Az utóbbi néhány évben jelentősen gyarapodtak az ismereteink a hatékony tudás kritériumairól és összetevőiről. Elég erről most annyi, hogy összetettebb a probléma annál, mint amit a „kevesebb ismeretadást, több képességfejlesztést” típusú megközelítések sugallnak a közvélemény számára. A legutóbbi évek kutatásai sokkal inkább az ismeretek és a képességek integrált fejlesztését hangsúlyozzák az iskolai munka hatékonyabbá tételének lehetőségeként. „A jól szervezett, felhasználható ismeretek és képességek együttes rendszereként hatékonyan működtethető, alkalmazható tudás az, amit az iskolától elvárhatunk” (Csapó, 1998) – mondja erről Csapó Benő. E cél megvalósítása azonban a közoktatás minden egyes elemének gondos elemzését, értékelését, majd következetes javítását és átalakítását igényelné. A tanulás-fejlesztés programját ezért én hosszú, de mélyreható változássorozatként tudom elképzelni. A megoldandó feladatok és az azok kapcsán feloldandó érdekellentétek száma így igen nagy lehet.

A társadalom támogatásának megszerzése

A konkrét intézkedések, változtatások társadalmi támogatásának megszerzése szempontjából fontos körülmény, hogy ezek az éppen hatalmon lévő kormányzat teljesítményeként, érdemként vagy egy kormányzati ciklusokon átívelő hosszú távú program során következő lépéseként jelennek-e meg a közvélemény számára. A fejlesztési stratégia következetes végrehajtását az garantálhatná leginkább, ha annak elkészítésében a kormánypártok és az ellenzéki pártok egyaránt részt vennének. Egy ilyen közös munka kiszabadíthatná az oktatáspolitikusokat és a professzionális szakembereket egymás fogságából. Egy politikusnak nem kellene csak azért erőltetnie bizonyos megoldásokat, mert holdudvarának szakemberei – csoportérdekeik vagy szakmai meggyőződésük miatt – azt szorgalmazzák. S a maga elképzeléseinek megvalósítása érdekében dolgozó szakembernek sem kellene szakmai kompromisszumokat kötnie rövid távú kormányzati érdekek miatt. (Mátrai, 2001) A cikk-cakkok megszűnését nem a politika kivonulása biztosíthat-

ja. Egy ilyen kivonulás csak a közoktatási kérdések érdektelenné válását jelezné. A közoktatás fejlesztésének össztársadalmi fontosságát az fejezné ki és az bizonyítaná, ha az európai integráció ügyéhez kapcsolódva és ahhoz hasonló módon közösen kezelt politikai üggyé válna.

A tudományos háttér megeremtése

Az iskolai munka általános színvonalának emelése nem nélkülözheti a pedagógia tudománya által nyújtott szakszerű tudást. A személyiség és a szocializáció összetett komponensrendszerének feltárása és helyes értelmezése egymást kiegészítő, illetve egymásra épülő rendszeres empirikus kutatómunkát és a társadalomtudományi diszciplínák eredményeinek folyamatos integrálását igényelné. (Nagy, 2000) Bizonyítalan és csak egy-két éves munkák elvégzésére szóló pályázati pénzekkel ez nem valósulhat meg. A nemzetközi mintákat követve több száz olyan kutató-fejlesztő szakemberre lenne szükség, aki biztos egzisztenciális körülmények között tartósan az iskolai oktatás eredményességét befolyásoló tényezőket és a tanulói eredmények alakulását vizsgálja és kutatja.

Az új vizsgarendszer és a rendszeressé váló országos mérések, értékelések lebonyolítása egy önálló kutatási központ létrehozását igényelné, ahol összpontosulhatna a vizsga-

Az interdiszciplináris jellegű tantárgyakhoz, mint amilyen például az emberismeret vagy a médiaismeret, évekig tartó hercehurcák után lehetett csak egyetemi tanárszakokat akkreditáltatni. Az akkreditációs testületek ugyanis alig-alig hajlandók tudomást venni az iskolai oktatás megváltozott szükségleteiről, ugyanakkor szigorúan számon kérik a diszciplináris határok és rendezőelvek betartását.

és mérési feladatokhoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati tudás, technológia. A tankönyvek, taneszközök, oktatástechnikai eszközök fejlesztése ugyancsak megkövetelné, hogy folyamatos és szakszerűen végzett kutatások tárják fel az oktatásban, tanulásban betöltött szerepüket és hatásukat. Különösen a tanulók szemszögéből történő rendszeres vizsgálatokra lenne szükség. (Dárdai, 2002)

Az elméleti és a gyakorlati szakemberek közötti konfliktusok megelőzése érdekében fontos az együttműködésük alapelveinek tisztázása. A kutatóknak nem az a dolguk, hogy jó tanterveket, tankönyveket írjanak.

Erre nem is lennének képesek, még ha hiteles kritikáik időnként ezt a látszatot keltik is. Pusztán általános teóriákra támaszkodva nem lehet jó tanterveket, tankönyveket és tanítási módszereket kialakítani. Azokban mindig érvényesülniük kell az élő iskolai tapasztalatoknak és a készítőik intuitív pedagógiai tehetségének. A tudományos háttér ahhoz kell, hogy az alapvetően jó egyéni vagy csoportos elképzelések fejlesztési rendszerekké épüljenek tovább. (B. Németh, 1998) A fejlesztés során megfelelő figyelmet kapjanak a gyakorlatban kevésbé észrevehető jelenségek és összefüggések is. Másrészt az elkészült tanterveknek, tankönyveknek, pedagógiai programoknak, illetve a velük végzett tanulás hatékonyságának a szakszerű elemzése, értékelése tovább javíthatja a részletek közötti összhangot és a pedagógiai rendszer egészének hatékonyságát.

A pedagógusképzés megerősítése

A tanárképzés tartalmának és követelményeinek kialakításában a közoktatási igények nehézkesen és közvetett módon érvényesíthetők. A felsőoktatás minden fontos ügyben vétőjoggal egyenértékű döntési helyzetben van. Abban az alapvetően közoktatási kérdésben például, hogy az integrált tantárgyak szerepe nöhet-e, igazából a felsőoktatás

mondja ki a végső szót. Az interdiszciplináris jellegű tantárgyakhoz, mint amilyen például az emberismeret vagy a médiaismeret, évekig tartó hercehurcák után lehetett csak egyetemi tanárszakokat akkreditáltatni. Az akkreditációs testületek ugyanis alig-alig hajlandók tudomást venni az iskolai oktatás megváltozott szükségleteiről, ugyanakkor szigorúan számon kérik a diszciplináris határok és rendezőelvek betartását. A gyakorlatias tudással és megfelelő pedagógiai attitűddel rendelkező nyelvtanárok képzésének célkitűzése is folyamatosan ütközik a nyelvtanítás bölcsészképzési tradícióival.

A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy az utóbbi években a tanárképzés elméleti és gyakorlati oktatásának színvonalon tartása is veszélybe került, mivel az állami normatívák kialakításakor és az egyetemi költségvetések elkészítésekor pillanatnyilag ez a terület csekély érdekérvényesítő képességgel rendelkezik. A tanárképzés megújítása és színvonalának emelése nemcsak belső tartalmi megújulást, hanem a felsőoktatási szféra hierarchiájának átrendezését is igényelné. Ilyen szempontból is fontos feladat lenne a közoktatást szolgáló egyetemi kutatások személyi és infrastrukturális feltételeinek s ezzel együtt tudományos presztízsének jelentős mértékű javítása.

A korszerű szemléletű és jó minőségű pedagógiai rendszerek

A hatékony tanulás feltételeiről szóló tudásunk gyarapodása és a nemzetközi mérések kedvezőtlen eredményei várhatóan megint átrendezik a hangsúlyokat a közoktatás-fejlesztés „Szabadság, esélyegyenlőség, minőség!” jelszavában. A tartalmi szabályozás és a programfejlesztés ügyében a vitázók kevesebbet fognak hivatkozni a tanárok és az iskolák szabadságfokára és többet az oktatás minőségében tapasztalható lemaradásokra. Azért a vitakérdések mégis nagyon ismerősek lesznek. Helyi fejlesztésekre vagy fejlesztési központokban elkészített programokra alapozva lehet-e az oktatás általános minőségén javítani? Szükség van-e a tantervkészítői tudás összpontosítására, vagy sem? A tartalmi szabályozás központi dokumentumainak mi legyen a funkciója: a helyi fejlesztések további ösztönzése vagy a központilag támogatott fejlesztési programok iskolai alkalmazásának lélektani előkészítése? Most azonnal egy újabb tantervi reform induljon, vagy békén kell hagyni az iskolákat addig, amíg a szakmai racionalításoknak megfelelő, több éves fejlesztő munka eredményeiként megszülető új pedagógiai rendszerek elkészülnek és kipróbált tankönyvekkel, gyakorlatorientált továbbképzésekkel együtt felajánlhatók lesznek az iskolák számára?

A látszat az, hogy ott tartunk, ahol körülbelül tíz évvel ezelőtt. Tudatában voltunk akkor is a legfontosabb hiányosságoknak és lehetőségeknek. Tudtuk, hogy a megoldást az jelentené, ha az iskolák többsége korszerű szemléletű és szakmailag gondosan kimunkált programok alapján, az ezek megvalósítását elősegítő tankönyvekkel és tanulási környezetben végezné a munkáját. A több szinten folyó, egymásra épülő, egymástól elszigetelt vagy éppen egymást kioltó erőfeszítések ellenére mégsem sikerült ezt megvalósítani. Viszont mindeközben nagy mennyiségű ismeret és tapasztalat gyűlt össze a pedagógusok, a kutatók, a fejlesztők és az oktatáspolitikusok szemszögéből is arról, miképpen viselkedik a közoktatási rendszer a tartalmi átalakítás általános kényszere alatt. Az egyik ilyen továbbgondolásra érdemes tapasztalat a tankönyvpiaci verseny hatása a központi követelmények kialakítására és az alternatív programok terjedésére.

Ismert jelenség, ahogy a pedagógiai kísérletként vagy alternatív programként induló fejlesztések bizonyos szempontból üzleti vállalkozásokká alakultak át. Ez a mozzanat különösen a programhoz készített tankönyvek piaci megjelenésekor ragadható meg. Az értelmiségi attitűddel önzetlenül többletmunkát vállaló pedagógusokból az eladott példányszámokban anyagilag érdekelt sorozatszerkesztők, tankönyvszerzők lettek. Az alternatív program bevezetésének és elterjedésének jogi és szakmai feltételei ettől kezdve már nem pusztán szakmai, hanem egzisztenciális kérdéssé is váltak a számukra. Ma már

ilyenformán több ezer pedagógus végzettségű, innovatív szakember érintett a tankönyvpiaci verseny alakulásában. S ez bizony sokszor rányomja a bélyegét a körülöttük dúló „szakmai” vitákra. A tankönyvi kínálatot ismerve előre lehetett tudni, hogy a NAT, az általános érettségi követelmények vagy a kerettanterv alakulásának egy-egy fordulata kiknek a szakmai ellenállásába fog ütközni, s ez melyik pedagógus szakmai szervezeten keresztül fog artikulálódni.

A NAT vagy a kerettantervek készítői közül alig-alig lehet találni valakit, aki nem szerzője, szerkesztője vagy szakmai tanácsadója valamelyik tankönyvkiadónak. A kiadók azokat keresik, akiknek a neve önmagában is a hivatalos dokumentumnak való megfelelést látszik garantálni. A tantervkészítők pedig – a pénzkereseti lehetőségen kívül – elképzeléseik gyakorlati megvalósulását remélik tankönyvük megjelenésétől. Mindeközben az is nyilvánvalóvá vált, hogy az igazi reformtankönyvek – egy-két speciális új tantárgyhoz kapcsolódó példát kivéve – az eladott példányszámokat tekintve nem tudták felvenni a versenyt a régi, bejáratott tankönyvsorozatokkal. A bevételekért felelős vezetők leszűrték a következtetést: „A piac a minőségre nem vevő.” A kiadók nyomására aztán egyre több kompromisszum jelent meg az új tankönyvekben is, s egyre inkább elkezdtek hasonlítani a korábbiakra. Az oktatáspolitikai célkitűzések és szándékok gyakorlati megvalósulását gyakran megakadályozza vagy legalábbis hátráltatja, hogy a tankönyvek nem tükrözik és követik az új tantervi előírásokat. Egyes tankönyvekben éppen azok a pedagógiai célok és követelmények sikkadnak el, amelyek a korábbi gyakorlat megújítását szolgálnák. Ennek többféle oka lehet. A kiadók bevált szerzői nem tudnak már változtatni szemléletükön sem a műveltséganyag kiválasztása, sem pedig az ismeretközvetítés módszerei tekintetében. A kiadó arra számít, hogy a tanárok jelentős része csak formálisan akar megfelelni az új tartalmi követelményeknek, s ezért azokat a tankönyveket fogja választani, amelyek a napi munkában nem kényszerítik igazi változtatásokra őket.

Mi következik mindebből? Tudatában kell lennünk, hogy a szakmailag jó minőségű pedagógiai programok központi támogatással történő létrehozásának terve (*Arató*, 2002) vagy egyes helyi fejlesztési programok szélesebb körű elterjesztésének minisztériumi támogatása (*Új Pedagógiai Szemle*, 2002) a tankönyvpiaci pozíciók öt-tíz éven belüli átrendeződésének a lehetőségét vetíti előre. Ez a körülmény pedig a fent elmondottak miatt érzékennyé fogja tenni a szakmai elit szinte teljes körét minden ezzel összefüggő kérdésre.

Érdemes figyelembe venni a tankönyvkiadók jelentős fejlesztési potenciálját és egészen gyors reagálóképességét. Érdekléte és partnerré lehetne őket tenni abban, hogy szakítva a mostani gyakorlattal hosszú távú fejlesztési projektekből gondolkodjanak. Megfelelő időt és figyelmet szánva a teoretikus megalapozásra, az átfogó és koherens fejlesztési koncepció kialakítására, a közreműködők szakmai felkészítésére, a gyakorlati kipróbálásra. Ez azért is hasznos lenne, mert a kiadók ma már készek arra, hogy tankönyveik piaci bevezetését a pedagógusoknak szóló szakmai kiadványokkal és továbbképzésekkel segítsék elő. Ha viszont nem sikerül őket bevonni, a leggondosabban elkészített új programok továbbra is csak vegetálni fognak a nem megfelelő tankönyvkiadói háttér miatt.

A tudás minőségi elemeinek előtérbe állítása

Az új érettségi követelmények 2005-ös bevezetése az első olyan központi lépés lenne, amely a jámbor óhajnál keményebb eszközzel szorítana rá minden iskolát az oktatás szemléletének és módszereinek átalakítására, illetve amely végre lehetőséget adna arra, hogy ezt valóban megtehessék. Az összes érdekellentét, szakmai vita, kétség és aggodalom, amely a közoktatás fejlesztését kíséri, éppen ezért a vizsgakövetelmények tartalmának véglegesítése és a bevezetés időpontja kapcsán tör a felszínre.

Sokunknak ismerős lehet az, amikor valaki sokadjára próbál leszokni a dohányzásról. Szent fogadalmak keretében megteszi az első lépéseket. Küzdve önmagával számolgtatja a napokat, amelyeket már füstmentesen eltöltött. Végül aztán némi büntudatot érezve megkönnyebbülten újra rágyújt. A pszichológusok szerint a végleges leszokásnak ilyenkor az az akadálya, hogy az adott személy minden racionális érv ellenére a lelke mélyén még nincs meggyőződve arról, hogy tényleg az lenne neki jó, ha nem dohányozna. Sok tanárt szerintem hasonló lelkiállapot jelleméz. Érti, bár nem igazán boldog tőle, hogy a világ megváltozott, s hogy a változás a középiskolát sem kerülheti el. A napi tapasztalatai is sokszor megerősítik a változtatás szükségességéről. Szakmailag érdeklődik is az új megoldások iránt. A lelke mélyén azonban nincs meggyőződve még arról, hogy helyes dolog-e a középiskolák régi műveltségisményét feladni. Jelentős energiákat szabadítana fel, ha a vizsgareform végrehajtása átlendítene minket ezen a lelki holtpontra.

Ha még további öt vagy tíz évig készítenénk elő az új vizsgarendszer bevezetését, akkor is lehetne szakmai aggályokat felvetni egyes részletekkel vagy a megvalósítás feltételeivel kapcsolatban. Akkor is adódnának olyan szakmai viták, amelyek nem lennének feloldhatók mindenki melegegedésére. Ugyanakkor már több, mint tíz éve minden egyes kedvező változás, amely mégiscsak bekövetkezik a középiskolai tanítás gyakorlatában, csak folyamatosan növeli a megszerzett tudás és az azt értékelő vizsgák közötti ellentmondásokat.

Az, hogy az érettségi vizsga a felvételi vizsga funkcióját is betöltsse, a tartalmi korszerűsítés legfontosabb gyakorlati feltétele. Csak így lehet garantálni, hogy a legnagyobb tétre menő vizsga a kötelező iskolai oktatás céljaival, módszereivel összhangban álló követelmények szerint történjék. A középiskolás tanárok túlnyomó többsége ezt a megoldást erőteljesen támogatja, hiszen a legközvetlenebbül ők szenvedik meg a felvételi vizsgák torzító hatását. Nekik kell emiatt jobb szakmai meggyőződésük ellenére is értékes időt és energiát áldozniuk különböző értelmetlen vizsgakövetelmények teljesítésére. A mostani felvételi rendszer háttérpára felől azonban számítani lehet ellenállásra. Évek óta gyümölcsöző üzleti vállalkozásokat tart életben ugyanis a speciális felkészítés szükségessége és igénye. Egyetemi oktatók, hallgatók és középiskolai tanárok jelentős számban vesznek ebben részt. Kérdés, hogy ez a csoportérdek áttételesen hogyan fogja befolyásolni a mostani felvételi vizsga megszüntetéséről vagy átalakításáról szóló vitákat, döntéseket.

A minden iskolára kiterjedő egységes tudásmérés 2001-ben történt bevezetése rugalmas eszközt jelentheti a közoktatás fejlesztésének. A nemzetközi tudásmérések szemléletét érvényesítő feladatsorok a leghatékonyabb közvetítő eszközei lehetnek a tudás minőségére vonatkozó új ismereteknek. Bizonyos, hogy az iskolák, illetve az egyes iskolákon belül zajló munka illetően összehasonlíthatósága hatással lesz a tanítás tartalmára, módszereire és a tanulók értékelésére is. Egy-egy konkrét példa az első alkalommal nagyobb magyarázó erővel bír a pedagógusok számára, mint egy részletes tanulmány. A mérés szelíd kényszert is jelent ugyanakkor, hiszen senki sem közömbös az iránt, hogy tanítványai milyen eredményt érnek el egy országos vizsgálat keretében. Az előző tanév kedvező tapasztalatai alapján megvan a lélektani és szakmai feltétele e mérések folytatásának és kiteljesítésének. A szakmai előnyök maximálása érdekében ajánlatos lenne fenntartani a teljeskörűséget, ugyanakkor ellenállni minden olyan kísérletnek, amely az iskolák közötti rangsorok nyilvánosságára hozására irányul.

Minőségi tudás a hátrányos helyzetű tanulók számára is

A magyar közoktatási rendszer versenyzetető, szelektív jellege kétségbevonhatatlan tény. A mindennapi tapasztalat és a tudományos kutatások egyöntetűen ezt bizonyítják újra és újra. (*Új Pedagógiai Szemle*, 2002) Miért folyik ádáz verseny a jobb iskolákba, a

jobb osztályokba történő minél korábbi bejutásért? Három közismert körülmény ösztönzi erre a szülőket: a diplomához jutás lehetőségének és szükségességének növekedése; a felvételi vizsgák követelményeinek ismerete, amelyek az iskolai tananyag minél részletesebb és pontosabb felidézését igénylik elsősorban; s az a tapasztalat, hogy az általános iskolák és a középiskolák általában nem képesek hatékonyan együtt fejleszteni az eltérő képességű és szorgalmú tanulókat. Következésképp a tanuló fontossá váló egyetemi továbbtanulása akkor garantált, ha minél előbb egy magas tanulmányi követelményeket állító iskola válogatott osztályába kerül. Vagyis hiába tűnik úgy, hogy az iskolai szelekció az általános társadalmi átalakulásokkal függ össze, enyhítése a közoktatáson és a felsőoktatáson belüli feltételek megváltoztatásától függ leginkább. Egyrészt a pedagógiai munka hatékonyabbá tételétől, a pedagógiai kultúra átalakításától (például az egyes tanulók felé történő odafordulás és a differenciált tanítási módszerek erősítése által). Másrészt a felvételi szelekció elitista követelményeinek megváltoztatásától a legkurrensebb egyetemek és szakok esetében is.

Lehet, hogy a legjobb egyéni eredményeknek és a közoktatás jó összteljesítményének az együttjárása egyes országokban egyszerűen arra vezethető vissza, hogy azokat a képességeket is tudatosan fejlesztik az iskolákban, amelyek a művelt családok körében magától értetődőnek és magától kifejlődőnek tűnnek. A mi kudarcaink oka pedig, hogy nálunk viszont ezeket nem fejlesztik, hanem csak számon kérik a felvételi vizsgákon. A probléma megoldását hátráltathatja, hogy ez a helyzet a művelt elit és középosztály számára tulajdonképpen a lehető legkedvezőbb.

A pedagógiai kultúra javítása érdekében lépésről lépésre fel kell tárnai az okait annak, hogy a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók tanulási képességeinek fejlődése, például az írásbeli szövegalkotás terén, miért marad el jelentősen a jobb feltételekkel induló társaiktól. A kutatási eredmények szerint a jó tanulók szövegalkotási képessége és szövegeik tartalmának minősége jelentősen javul anélkül is, hogy e terület kifejezett és rendszeres iskolai fejlesztésére a hazai középiskolák többségében sor kerülne. Számukra a jó minőségű ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegek pusztán olvasása és megértése is megfelelő feltételt nyújt ahhoz, hogy a szövegek minőségét meghatározó eszközöket felismerjék és többé-kevésbé alkalmazni tudják. (Molnár, 2002) Ellentétben a gyengébb tanulókkal, akik erre nem képesek. Vagyis a tudatos, tervszerű képességfejlesztés elhanyagolása önmagában is növeli a szociokulturális különbségekből fakadó tanulási hátrányokat.

Ez az összefüggés egyébként magyarázatot adhat a PISA-mérés azon eredményére, mely szerint ahol abszolút értelemben a legjobb eredmények születtek, ott a tanulók közötti különbségek a nemzetközi átlag alatt voltak. Lehet, hogy a legjobb egyéni eredményeknek és a közoktatás jó összteljesítményének az együttjárása egyes országokban egyszerűen arra vezethető vissza, hogy azokat a képességeket is tudatosan fejlesztik az iskolákban, amelyek a művelt családok körében magától értetődőnek és magától kifejlődőnek tűnnek. A mi kudarcaink oka pedig, hogy nálunk viszont ezeket nem fejlesztik, hanem csak számon kérik a felvételi vizsgákon. A probléma megoldását hátráltathatja, hogy ez a helyzet a művelt elit és középosztály számára tulajdonképpen a lehető legkedvezőbb.

A tanulási környezet kialakítása

Az erre a célra fordítható központi és helyi források nagyságának és elosztási módjának meghatározása a decentralizált oktatási rendszer működőképességének egyik legna-

gyobb próbaköve. Az iskolák kötelező felszerelésére vonatkozó kormányrendelet, a funkcionális taneszközlista elkészítése, a helyi iskolai programok részeként elkészülő fejlesztési tervek elfogadtatása a képviselőtestületekkel, a megyei közoktatási fejlesztési alapok létrehozása jelentős és átfogó kísérlet volt arra, hogy az iskolák eszközellátottságának általános leromlását megállítsák és a kedvezőtlen folyamatokat megfordítsák. Úgy tűnt, hogy az időzítés is megfelelő, hiszen ekkor már túl voltunk a közoktatási feladatelátás központi alulfinanszírozásának legnehezebb évein.

Az 1998 óta szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy az előzetes egyeztetések és az ezek eredményeképpen kialakult korábbi kompromisszumok ellenére sem zökkenőmentes a kötelező előírások helyi végrehajtása. Általános költségvetési helyzetükre hivatkozva az iskolafenntartó önkormányzatok, egyházak és egyéb szervezetek a kormányrendeletben előírtak teljesítését csak a költségek jelentős hányadát átvállaló központi támogatás mellett tartják végrehajthatónak, illetve egy másik érvrendszer szerint ezt új feladatnak tekintik, s ezért várják el az ehhez szükséges jelentős többlettámogatást a központi költségvetés részéről.

Kialakulni látszik egy olyan helyzet, hogy a központi oktatáspolitikai béremelésekre és a kötelező feladatok bővítésére vonatkozó döntéseit az iskolafenntartók mindenképpen kénytelenek végrehajtani, mivel az érintett pedagógusok és szülők ezt kikényszerítik. Egyszerűen nem fogadják el ilyen esetekben azt az érvelést, hogy erre nem elég a központi támogatás növelésének mértéke. Ugyanakkor az iskolák felszereltségére vonatkozó kötelező döntések alkalmával a mindenkori központi kormányzat sokkal keményebb ellenállásba ütközik. Ezekben az ügyekben ugyanis a helyi társadalom egységesen saját önkormányzatának az oldalán sorakozik fel, hiszen közös érdekük, hogy az ehhez szükséges kiadások minél kevésbé terheljék a helyi kasszát.

A jó minőségű iskolai taneszközök gyártása és forgalmazása – hasonlóan a tankönyvekéhez – piaci körülmények között történik. Vannak azonban lényeges különbségek. A szülők nem jelennek meg vásárlóként. A beszerzések forrását az iskola a maga költségvetéséből vagy pályázati pénzek megszerzésével tudja biztosítani. Egy-egy taneszköz több éves használatra alkalmas, így a gyártó nem rendezkedhet be tartósan ugyanazoknak az iskoláknak a megrendelésére. Mindig újabb és újabb vásárlókat kell szerezniük még forgalmuk szinten tartásához is. Ráadásul a taneszközök többségének az előállítási költsége és így a fogyasztói ára is elég magas. Ezért a fejlesztésről és a beszerzésről hozott döntés is elég nagy rizikót jelent. Talán ennek is betudható, hogy a taneszközyártók és az iskolák is igényelik az állami oktatáspolitikai részéről az iránymutatást arra nézve, hogy konkrétan milyen tanulói használatra szánt és órai demonstrációs eszközökre van szükség az iskolákban. A NAT-hoz készült úgynevezett funkcionális taneszköz-lista e tekintetben általános csalódást keltett. Annymásra az általánosság szintjén mozgott és olyan sok esetlegességet tartalmazott, hogy nem orientálhatta megfelelőképpen sem a gyártási terveket, sem az iskolai beszerzéseket.

A kerettantervek bevezetéséhez már készültek a tantervi tematika- és tevékenységrendszerhez alkalmazkodó szakmai ajánlások. Ezzel párhuzamosan az OM támogatása mellett elkezdett működni az interneten elérhető elektronikus taneszközlista. Ennek segítségével bármelyik pedagógus egy összetett keresőrendszer segítségével gyorsan tájékozódni tud a teljes hazai taneszközkínálatról. A taneszközyártókkal megkezdett szoros együttműködést a kínálat konkrét tartalmának a kialakításáról mindenképpen érdemes lenne folytatni, függetlenül a kerettantervek további szerepétől.

A pedagógus-továbbképzési rendszer hatékonyságának növelése

A magyar pedagógus-továbbképzési rendszer általános finanszírozási és működési konstrukciója működőképesnek bizonyult az elmúlt években. Vannak azonban olyan

kedvezőtlen jelenségek is, amelyek figyelembe vétele mindenképpen indokolt. A pedagógusok nem kapnak megfelelő segítséget ahhoz, hogy a közvetített tudás relevanciája vagy a képzés szakmai hátterének minősége szempontjából gyorsan és biztonsággal tájékozódni tudjanak a kínálatban. A pedagógiai szakmai szervezetek és a szakmai szolgáltató intézmények forráshiánya miatt a pedagógus-továbbképzési források egy részét fontos, de alapvetően más célú közoktatási rendezvények megrendezésére fordítják. Ráadásul e programok továbbképzésekként történő akkreditálása gyengíti a 120 órányi továbbképzésre vonatkozó előírás komolyságát és tartalmi hatékonyságát. A pedagógusok választását alapvetően a továbbképzés elvégzéséhez rendelt munkavállalói előnyök (például pótléokra jogosító, magasabb fizetési kategóriához szükséges, vezetői vagy szakértői megbízáshoz előírt képesítési feltétel megszerzése) motiválják. Miközben a továbbképzési kínálat látszólag folyamatosan alkalmazkodni tudott az oktatáspolitikai által diktált újabb és újabb igényekhez, az iskolákban elfogyott a pénz és a hadra fogható pedagógus az újabb továbbképzésekhez. Egyszerre sok új feladat kijelölése és ebből fakadóan sok új továbbképzés beindításának az igénye nemcsak a kínálat, hanem a kereslet oldalán is meghaladhatja a reális kapacitásokat.

Az iskolai munka színvonalának javítása szempontjából a pedagógus-továbbképzési rendszerrel kapcsolatban is felmerül újra és újra a kérdés: van-e annyi időnk, rendelkezünk-e annyi pénzzel és szellemi munícióval, hogy a megújuláshoz szükséges többlettudás egy rendkívül decentralizált közvetítőrendszeren keresztül jusson el a pedagógusokhoz.

A szakmai együttműködőkészség növelése

Lehet, hogy nem fog jelentősen bővülni a közoktatási kutatásokra és fejlesztésekre fordítható összeg, s nem fog jelentősen erősödni e munkák intézményesült háttere. A megújulást igénylő és azért tenni kívánó szakemberek szorosabb együttműködése azonban önmagában is fontos tényező lehetne. A kutató-fejlesztő személyiségek és csoportok közötti párbeszédet nehezítő körülmények közül említettem már a politikai kurzusokhoz kötődő közvetlen szakmai szerepvállalást, valamint a piaci érdekek ütközését. Jelentős lélektani terhet jelent ezenkívül a kudarc élménye is. Uralkodóvá kezd válni az az érzés, hogy a jelentős szellemi és anyagi energiák igénybevétele ellenére sem sikerült valódi áttörést végrehajtani a közoktatás területén az elmúlt több, mint tíz évben. Ráadásul az idő is mintha elfogni látszana. Kérdés, hogy most, amikor újra szembesülni kell a korábbi kérdésekkel, a valóságos tapasztalatok vagy a korábbi vitákban képviselt álláspontok fogják-e erősebben determinálni a véleményeket, döntéseket.

A tanulóközpontú iskola megteremtésében szívesen szerepet vállalók együttműködését jelenleg túl sok tisztázatlan előítélet, félreértés vagy a szándékosan egyoldalú értékelésekből fakadó megbántottság nehezíti meg. A szakmán belüli feszültségek enyhítése és az együttműködési készség növelése szempontjából hasznos lenne, ha minél több tárgyilagos elemzés készülne az elmúlt évek szakmai történéseiről. Meg lehetne teremteni ezzel a lehetőséget annak, hogy minden szereplő öngazolási kényszerek nélkül újra végiggondolhassa az általa korábban helyesnek vagy helytelennek tartott javaslatokat és döntéseket.

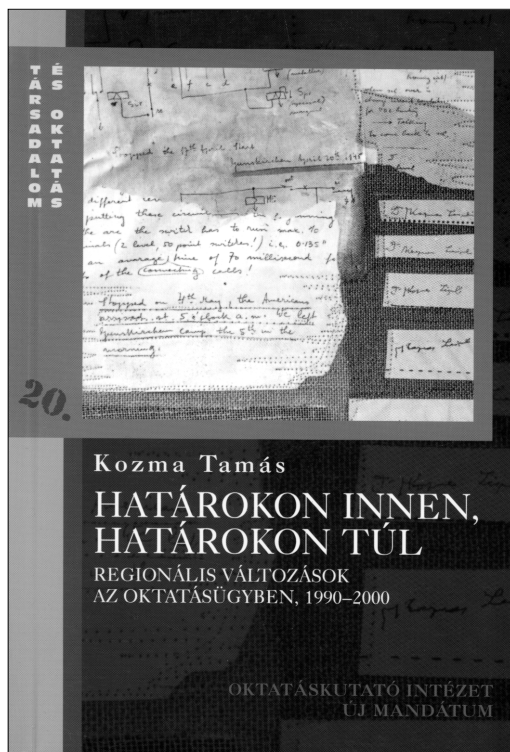
Összegzés

A tanulásközpontú iskola megteremtése a szakszerű tudás általános megerősítését igényli a közoktatás minden szintjén és feladatterületén. Már az erre vonatkozó tervek kidolgozása és az ehhez szükséges háttérfeltételek kialakítása során is számolni kell azonban azzal, hogy a közoktatási rendszer különböző szereplői a saját szűkebb érdekeiket is mérlegelik majd a változásokhoz viszonyulva. Az érdekellentétek időben történő feltárása elősegítené a fejlesztési program szakmai célkitűzéseinek végrehajtását. Egyrészt

megkönnyítené az érdekellentétek lehetőség szerinti feloldását, illetve az érdekek közötti fontossági sorrend eldöntését. Másrészt csökkentené annak a veszélyét, hogy a lappangó érdekellentétek szakmai viták látszatát öltve vagy azokat torzítva lassítsák a helyes döntések meghozatalát.

Irodalom

- A tantervek körüli hitviták ma már kívül rekednek az iskolák falain (Beszélgetés Sipos János közoktatási helyettes államtitkárral). (2002) *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Arató László (2002): Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. *Iskolakultúra*, 9. 109.
- B. Németh Mária (1998): Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 120.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 301.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs. 62.
- Mátrai Zsuzsa (2001): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 61.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 228.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest. 17.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 1. 38–65.; Csapó Benő: Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 320.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből